

A AULA DE LÍNGUA MATERNA COMO MACRO GÊNERO DO DISCURSO: A PRODUÇÃO DE MICRO GÊNEROS ORAIS EM SITUAÇÕES DE LETRAMENTO EM CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Silvio Nunes da Silva Júnior¹

RESUMO: Partindo da noção de língua/linguagem enquanto objeto concreto e dinâmico de comunicação humana, agregamos essa discussão nas concepções de Bakhtin/Volochínov (2003 [1929]), onde linguagem e sociedade são aspectos indissociáveis, e que a interação humana é composta por produções enunciativas. Sabe-se que a palavra possui uma significação de imensa abrangência, uma vez que a mesma se estabelece como objeto de comunicação quando, no processo interacional, estimula a produção de compreensões responsivas ativas, e se concretiza como enunciado. Diante disso, a produção interacional/enunciativa nunca é igual, porém, a mesma é oriunda de outros discursos já produzidos através do contato com o discurso alheio. Por esse fato, Bakhtin (2003) considera que as teias enunciativas são atribuídas por forças sócio-históricas e, além disso, são relativamente estáveis, operando, na comunicação humana, como gêneros do discurso, que se constituem, como assinala Miller (1984, 1994), em sentido macro e micro. Nessa perspectiva, direcionando essas reflexões ao processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa como língua materna, consideramos que a aula opera significativamente quando estimula a produção de gêneros mediadores, principalmente na modalidade oral da linguagem, o que, segundo alguns estudos (LIMA, 2010; OSIAS, 2010), passa despercebido por muitos docentes. Uma das causas nas quais pode se empregar esse fato cientificamente comprovado, é a ausência de eventos e práticas de letramento em sala de aula, os/as quais trazem ricas contribuições para o ensino quando se inter-relaciona escola e sociedade, congregando valores sociais, políticos, linguísticos etc. para o desenvolvimento progressivo dos alunos. Nesse sentido, a proposta desse estudo é contribuir para o ensino e a formação de professores de língua materna das seguintes formas: apontar a aula como macro gênero do discurso, expandir as discussões sobre os estudos de letramento no Brasil, e, por fim, influenciar o uso dos gêneros orais no processo de ensino-aprendizagem, no intuito de desenvolver cada vez mais a competência comunicativa de indivíduos críticos e atuantes em sociedade.

PALAVRAS – CHAVE: Produção Enunciativa. Gêneros do Discurso. Letramento. Ensino-Aprendizagem.

¹ Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/FALE/UFAL). Especialista (UCAM) e Graduado (UNEAL) em Letras: Língua Portuguesa e Literatura Correspondente. E-mail: junnynunes@hotmail.com

ABSTRACT: From the notion of language / language and the concrete and dynamic object of human communication, he added this discussion in the conceptions of Bakhtin / Volochínov (2003 [1929]), where language and society are inseparable, and that human interaction is composed of enunciative productions. It is known that a word has a meaning of immense scope, since the same form as object of communication when, not interactional process, stimulates a production of active responsive understandings, and is concretized as an utterance. Therefore, the interaction / enunciative production is never the same, however, the same is derived from other discourses already produced through contact with the discourse of others. In this way, Bakhtin (2003) considers that the enunciative theories are attributed by socio-historical forces and, in addition, are relatively stable, operating in human communication, as they constitute, as Miller (1984, 1994) points out Macro and micro. In this perspective, directing these reflections on the teaching-learning process of Portuguese as mother tongue, we consider that the lesson is a significant point when it stimulates a production of mediating genres, mainly in the oral language modality, or that according to some studies (LIMA, 2010 OSIAS, 2010), goes unnoticed by many teachers. One of the causes in which this scientifically proven fact can be used is an absence of literacy events and practices in the classroom, complaints bring rich contributions to teaching when interrelating school and society, bringing together social values, Political, linguistic, etc. For the progressive development of students. In this sense, a proposal for the study is for the teaching and training of mother tongue teachers for the forms: to point the class as a macro genre of discourse, to expand the discussions about literacy studies in Brazil, and, finally, to influence the Use of oral genres not a teaching-learning process, there is no intention to develop increasingly a communicative competence of critical individuals and acting in society.

KEYWORDS: Enunciative Production. Discourse Genres. Literature. Teaching-Learning.

Introdução

Esse estudo é um recorte de uma pesquisa iniciada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/FALE/UFAL), em nível de mestrado na área de Linguística, linha de pesquisa: Linguística Aplicada, sob orientação da Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli, intitulada, provisoriamente, como: A aula de língua materna como macro gênero do discurso: a responsividade do aluno e a produção de micro gêneros orais em eventos de letramento.

Diante do amontado de estudos no âmbito da linguística aplicada (doravante LA) envolvendo as importantes noções apresentadas pelo círculo bakhtiniano, percebe-se que essa

riqueza em conteúdos abre cada vez mais espaço para o surgimento de novas reflexões sobre esse tema, uma vez que as inter-relações entre a filosofia da linguagem e a linguística aplicada são inacabáveis em detrimento às necessidades que as teorias, metodologias e práticas direcionadas ao processo de ensino-aprendizagem e de formação de professores, as quais carecem de inovações contínuas.

Nessa linha de pensamento, uma breve pesquisa científica como a aqui apresentada não daria conta de abranger todas as importantes noções que o círculo bakhtiniano trás com seus diversos estudos no âmbito da filosofia da linguagem. Por pensar assim, recorreremos às considerações que Bakhtin trás em “Estética da criação verbal”, mais especificamente no capítulo intitulado “O problema do gênero do discurso”, para tratar das noções de compreensão responsiva ativa e gênero do discurso.

Para Bakhtin (2003 [1979]), toda palavra, frase etc. se estabelece como produção enunciativa da maneira em que esta, em interação oral ou escrita, gere compreensões responsivas ativas na relação entre locutor e interlocutor na interação verbal. Assim, as produções enunciativas que podem se apresentar em quaisquer contextos de uso da linguagem são, sem dúvidas, diferentes uma das outras, entretanto, algumas se assemelham às outras por particularidades intuitivas. São dessa forma que se produzem os gêneros do discurso, que são produções enunciativas relativamente estáveis estabelecidas por meio de forças sócio-históricas, visto que a produção discursiva do *eu* é oriunda da produção do *outro* em momentos distintos, por isso as mesmas apresentam semelhanças que as empregam em um mesmo gênero, o qual é concreto, mas não imutável.

A nossa inquietação em partir dessas duas noções se justifica pela ideia de que a sala de aula é um ambiente de múltiplas ações, e uma delas se responsabiliza pela organização das produções enunciativas presentes nela. Nessa perspectiva, da maneira em que a interação professor-aluno desenvolve diversos enunciados, estes são, acima de tudo, estimulados pelo contexto em que a aula se insere, o que, dessa forma, faz com que a consideremos como um espaço dialógico onde gêneros do discurso, sejam orais ou escritos, se estabelecem a cada ação de linguagem.

Cabe lembrar, também, partindo das considerações de Miller (1984, 1994), que dentre os estudos sobre gênero do discurso há duas categorias, sendo assim: a de macro e micro gênero. Os gêneros podem, então, mediar as ações sociais dos sujeitos (em sentido micro) e influenciar abstratamente a estrutura social e cultural onde são utilizados (em sentido macro). Observamos, assim, que a aula de língua materna se apresenta como macro gênero, por se ambiente influente para a produção oral e escrita de micro gêneros do discurso, os quais vêm mediar às ações de linguagem.

Para que aja essa organização de enunciados, é de suma necessidade que as práticas que os professores levam para a sala de aula estejam direcionadas às práticas sociais que, ao serem postas em questão com os principais estudos no campo da LA, são tidas como práticas de letramento (STREET, 1984, 2006, 2014; KLEIMAN, 1995, 2005, 2006, 2008; ROJO, 2013), pois, se a prática docente fosse formada por práticas estruturais e repetitivas, não seria possível que os gêneros que se constituem nela sejam relativamente estáveis, mas sim, estáveis.

Diante disso, este estudo objetiva apontar a aula como gênero do discurso e expandir algumas reflexões sobre letramento, aplicadas, nesse sentido, aos contextos de ensino-aprendizagem, seja em qualquer nível de ensino. Para isto, discutiremos, nos tópicos seguintes, sobre as noções de letramento em estudos no campo educacional e da LA, de compreensão responsiva ativa em inter-relação com a de gênero do discurso, e, por fim, sobre as possíveis mediações que os micro gêneros realizam na aula de língua materna, onde nos ancoramos, basilamente, em documentos oficiais direcionados ao ensino de língua portuguesa como língua materna.

1. Práticas de letramento na aula de língua materna como macro gênero do discurso

Tratar de letramento hoje é uma prática um tanto desafiadora, pois, um estudo que aborde esse tema precisa investigar minuciosamente as diversas pesquisas referentes a ele, uma vez que letramento pode corresponder a muitas concepções que, com o passar dos anos, constituíram uma polifonia em relação ao assunto e sua caracterização, fazendo-o ser considerado complexo, tanto em estudos no campo da educação e linguagem, como na LA. Visto isso, percorreremos

brevemente pelas principais noções de letramento oriundas de estudos nacionais, assim como os de Soares (1998, 2001, 2008), Kleiman (1995, 2005), Rojo (2008, 2009, 2013), bem como as de Street (1984, 2006, 2014) que, sem dúvidas, foram decisivas para o desenvolvimento contínuo e emergente de pesquisas sobre letramento nos estudos da linguagem em contexto de pesquisa etnográfica.

Devido a grande massa de estudos sobre letramento no território científico mundial, é preciso que todo estudo relacionado a esse tema compreenda a existência de múltiplos letramentos, como bem ressalta Street (2003, p. 77) quando reflete que a diversidade de concepções sobre letramento:

[...] implica o reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder. Assim, os NLS² não pressupõem coisa alguma como garantida em relação aos letramentos e às práticas sociais com que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espaço e interrogando-se sobre “quais letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência.

Nesse sentido, da maneira em que se entende a existência de múltiplos letramentos, estar-se empregando o termo em uma questão heterogênea que se desenvolve por meio de descentralizações. Assim, o termo letramento ainda nos leva a pensar sobre questões políticas que estabelecem as noções direcionadas ao termo como postas em pauta por intermédio de relações de poder, para então poder-se identificar quais os são os letramentos dominantes (a serem seguidos com mais enfoque) e os mais marginalizados (relacionados as camadas populares).

Street (1984) mostra, em sua teoria, a existência de dois modelos de letramento. O modelo autônomo corresponde justamente à etimologia do termo *literacy*³, mais precisamente, levava-nos a crer que o letramento é constituído quando o indivíduo adquiria a capacidade de decifrar e escrever códigos linguísticos; o modelo ideológico, que serviu como um pilar para a tomada abrangente dos estudos sobre letramento, traz uma visão direcionada a questão social, ou seja,

² News Literacy Studies: Novos Estudos dos Letramentos.

³ Termo, em inglês, que deu origem ao ‘letramento’. Porém, em sua real significação, deva ao conceito de letramento como capacidades de ler e escrever. Quando direcionados os olhares para o desenvolvimento do termo em diversos estudos, principalmente no modelo ideológico, o termo abrange essas mesmas capacidades, no entanto, em uso escolar e, com maior ênfase, em todos os contextos sociais existentes.

nesse modelo, o autor tem como necessária a construção de habilidades para constituir o letramento dos indivíduos, onde as capacidades de decifrar e escrever códigos seriam apenas um ponto a ser desenvolvido no processo de letramento. Assim, no modelo ideológico, a capacidade tida no modelo autônomo deve ser utilizada não só no contexto escolar, mas, obrigatoriamente, em todos os ambientes sociais.

Tomando como base essas considerações, a chegada dos estudos de Street no Brasil veio assemelhar a sua teoria com o conceito de alfabetização já tido na educação da época. Nessa perspectiva, o modelo autônomo se direcionava ao conceito de alfabetização, e o ideológico serviu como ponto de partida para a grande abrangência das teorias sobre letramento no país em estudos como os de Soares (1998, p. 107) onde:

Letramento é muito mais que simplesmente decifrar códigos, ele é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita.

A visão de letramento como condição - fundada por Soares - trouxe uma grande contribuição para os estudos em educação; até porque abrange as duas modalidades de linguagem em uma totalidade para definir 'letramento'. Ainda nesse sentido, a autora traz a noção do desempenho das práticas de letramento para a formação cidadã dos indivíduos, levando sempre em consideração a formação do aluno no contexto escolar, onde a escola é a principal 'agência de letramento' existente na sociedade.

Kleiman (1995), atuante com maior ênfase no campo da LA, desenvolveu uma vertente semelhante, porém não sinônima a de Soares. Viabilizando apenas o uso da língua escrita em contextos sociais, a autora acredita que a capacidade de utilização da escrita deve ser útil no convívio social dos indivíduos para que se constitua como prática letrada, ainda assim, leva em conta que não existe apenas uma maneira de se utilizar à escrita, o que constata que a noção de letramento é pluralista e multicultural (DE CERTEAL, 1994).

O letramento não é alfabetização, mas a inclui! Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados. A existência e manutenção dos dois conceitos, quando antes um era suficiente, é importante, como veremos. Se consideramos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, em práticas diferentes, diremos que a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar. (KLEIMAN, 2005, p. 11-12)

O letramento, então, corresponde a uma hiperonímia onde a alfabetização é empregada como hipônimo. Nessa perspectiva, para que se desenvolvam habilidades de uso social da leitura e da escrita, ou só da escrita, as práticas de alfabetização são, em suma, importantes. Estes estudos são deveras empregados em pesquisas no campo da LA com base na teoria etnográfica que diz respeito ao estudo de observação de indivíduos em práticas sociais (SILVA JÚNIOR, 2016). Com isso, pode-se considerar o letramento como um contínuo processo a ser desenvolvido por essas práticas sociais.

Rojo (2009) acredita que,

“[...] para ler (...) não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras e sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto com seu contexto” (p. 44).

Esse conceito específico abre espaço para uma discussão mais precisa quando o assunto é o ensino e a aprendizagem da língua materna ou de línguas estrangeiras principalmente no que concerne a modalidade oral da linguagem. Nessa linha de pensamento, a habilidade da leitura se torna mais influente no processo de letramento do que mesmo a escrita, servindo como um ponto de partida.

Assim, as capacidades de prever, criar hipóteses, inferir e etc são desenvolvidas na escola, uma vez que é “preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade (...), de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas” (ROJO, 2013, p. 7). É dessa maneira que se percebe a função importante da união entre texto e contexto, fazendo com que a escola se apresente como uma verdadeira agência.

A escola é a principal agência de letramento, porém, devemos ter em mente que a noção de agência não se caracteriza apenas pela estrutura física da escola, ela corresponde “a um espaço sócio-discursivo, no qual há eventos de letramento regidos por práticas letradas construídas socialmente pelos sujeitos participantes das agências” (SILVA, 2009, p. 39). Entende-se que os agentes de letramento não são os sujeitos participantes dos eventos, os agentes são tidos como facilitadores, o que dimensiona esse papel para o docente, que avalia e atribui conceitos às atividades; “quanto do discente – faça as atividades propostas com o intuito de receber boas notas e de, conseqüentemente, ser aprovado ao final do ano letivo” (*op. cit.*, p. 40).

Sobre a concretização das chamadas práticas de letramento, vale salientar que estas se concretizam em eventos onde, conforme Rojo (2006), pode-se utilizar um ou mais gênero (s) discursivo (s). Essa noção tornou-se, há alguns anos, difícil de ser compreendida, ou seja, ainda não se tinham conceitos efetivados sobre o que seria a prática e o evento. Diante desse fato e tentando explica-lo, Lopes (2006, p. 31) assinala que “a distinção entre as noções de evento de letramento e práticas de letramento é utilizada só para efeito metodológico e didático, uma vez que estes componentes representam uma mesma realidade interacional”.

Com isso, compreende-se essa distinção através de uma comparação. Se a agência é o espaço sócio-discursivo onde o evento se realiza, ela se apresenta, ao mesmo tempo, como uma realidade interacional, já que os eventos se distanciam das práticas por questões metodológicas, supõe-se que o papel do evento é, especialmente, servir como uma ferramenta metodológica onde o uso da leitura e da escrita (SOARES, 1998) ou somente da escrita (KLEIMAN, 1995) atuam como ponto principal ou ferramenta base. As práticas, então, acontecem perante a metodologia utilizada para a realização do evento.

Nos estudos de Bortoni-Ricardo (2004), visualizamos um possível caos teórico quando se trata dos eventos de letramento, pois estes podem ser comparados com um simples evento de escrita ou oralidade. Para ilustrar, vê-se que um evento de oralidade nos leva a pensar, primeiramente, no uso restrito da norma padrão da LM, mais especificamente, no processo de correção que acaba ocorrendo quando um aluno faz uso de uma das inúmeras variações linguísticas da língua portuguesa, visto que nem sempre a correção é realizada totalmente, isso dependerá em grande escala da identidade linguística do professor.

O evento de letramento, então, aproxima-se do evento de oralidade da maneira em que faz uso de uma ou duas modalidades de linguagem para ser realizado, no entanto, se enquadra numa questão puramente social onde as variações linguísticas criadas em contextos socioculturais dos alunos são levadas em consideração para um processo de conscientização linguística que deve ocorrer no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Nesse mesmo sentido, não objetivamos desmerecer a prática pedagógica utilizada pelos professores, apenas seguiremos uma perspectiva que em momento algum pode se considerar nova, uma vez que estamos seguindo o que confirma os PCN's onde no processo de ensino da língua “o que se almeja não é levar os alunos a falarem certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção” (BRASIL, 1998, p. 31), desse modo, “é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas” (*op. cit.*).

Tidas as considerações do presente tópico de discussão, observamos que o entendimento sobre a abrangência que o termo letramento possui em contexto científico o leva, cada vez mais, para o status de habilidades constituídas e/ou estimuladas na aula de língua, em nosso caso, de língua portuguesa que, no Brasil, funciona como língua materna segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais. Dessa forma, a aula de língua materna ganha um apontamento ainda maior por ser o ambiente onde práticas de letramento, ou seja, de uso da linguagem como preparação para a atuação em sociedade -, se constituem e, ao mesmo tempo, contribuem para a formação cidadã dos alunos por mediar às ações de linguagem presentes no processo interacional entre professor e alunos.

Como assinala Lima (2010, p. 117), “nos últimos tempos, observa-se que grande tem sido a preocupação dos pesquisadores com o ensino de diferentes gêneros do discurso no espaço escolar”, entretanto, essa preocupação direciona os olhares de muitos pesquisadores para a adoção de muitos gêneros textuais/discursivos, como a carta, a resenha, o artigo e opinião etc. deixando de lado o espaço em que esses gêneros são constituídos no âmbito escolar, que é a aula. Segundo Miller (1984, p. 159), os gêneros do discurso são como “ações retóricas tipificadas, baseadas em situações recorrentes”. A mesma autora subdivide os gêneros em dois níveis: micro por mediar às ações enunciativas, e macro por influenciar, de maneira abstrata, a produção

enunciativa dos atores em contextos socioculturais nas atividades de linguagem. Assim, o processo que visualizamos na educação hodierna é a adoção de vários gêneros na prática discursiva de um gênero isolado em que os alunos e os professores já dominam há algum tempo, onde, nesse caso, o gênero se relaciona intimamente com a prática pedagógica.

A aula, para tanto, se constitui como um macro gênero quando deparada com as considerações de Miller. Nessa perspectiva, para mergulhar mais a fundo sobre as reflexões sobre gêneros do discurso, recorreremos, no próximo tópico, às considerações de Bakhtin, onde, desse modo, podemos criar um laço teórico entre as concepções de letramento e gênero do discurso, onde a última exige que reflitamos, também, a questão da compreensão responsiva, a qual serve de base para a conceituação de enunciado presente das obras chave da filosofia da linguagem.

2. Responsividade e gêneros do discurso no âmbito da LA

A LA é, como assinala Rojo (2006), um “campo de estudos e pesquisas como resultado entre a privação sofrida e a levitação teórica desejada” (p. 253). Em outras palavras, a LA corresponde à unção entre os problemas de linguagem com as variadas possibilidades de resolução através da reflexão e da crítica. Diante disso, tem-se a LA como uma área descentralizada, podendo ser aplicada em diversas situações e contextos.

As pesquisas atuais encontradas frequentemente no Grupo de Pesquisa de LA na AMPOLL nos mostram que a LA está direcionada a uma perspectiva social. Para Fabrício (2006), “se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva” (p. 48).

A linguagem, desse modo, é, essencialmente, um aspecto heterogêneo em todos os contextos sociais em que se insere, fazendo com que os problemas de linguagem sejam solucionados pela LA não devam, obrigatoriamente, ocorrer em sala de aula, mas sim, em qualquer ambiente social. Dessa maneira, a LA pode buscar maneiras para a solução dos problemas de linguagem partindo de outras correntes teóricas como a sociologia e a psicologia cognitiva, principalmente no que tange o ensino e a formação de professores de língua materna e estrangeira, dando espaço também, ao estudo dos gêneros discursivos.

Essa busca por soluções fez com que a LA se tornar-se interdisciplinar (ROJO, 2006), visando, sobretudo, o “entendimento dos problemas sociais de comunicação” (KLEIMAN, 1998, p. 55). Nesse sentido, cabe ressaltar que, assim como a linguística teórica, a LA parte do princípio da comunicação, porém, o diferencial surge no modo com que a comunicação humana é investigada. É válido lembrar, em se tratando dos problemas de linguagem estudados em LA, que “não se trata de qualquer problema – definido teoricamente -, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganho a práticas sociais de seus participantes” (ROJO, 2006, p. 258). Com isso, por mais que existam os problemas de linguagem, as suas soluções devem partir de aplicações específicas (MOITA LOPES, 1998).

Estudos como os de Rojo (2006) alertam que a LA também é considerada transdisciplinar, por não só solucionar problemas de linguagem, mas, por visar o aprimoramento de contextos específicos onde não há problemas. Moita Lopes (1998) destaca que a transdisciplinaridade só pode ser considerada quando um ou mais grupos de pessoas se unem para investigar os contextos. Rojo (2006), na mesma perspectiva, ainda lembra que a linguagem é constituída por jogos, isto é, o objeto de estudo da LA situa-se nesses jogos presentes em unidades de análise; porém, a análise feita pelo linguista aplicado não se limita aos seus conhecimentos empíricos, mas, em pesquisas teóricas e práticas empregadas na linguística e em outras áreas de conhecimento.

Nos últimos anos, as pesquisas em LA vêm sendo inovadas de modo a constituir uma linguística aplicada contemporânea (SANTOS, 2015), visando contribuir e, sobretudo, modernizar a LA já existente. A ênfase dada nesse novo modo de pensar e fazer LA trouxe a essa área a possibilidade de identificar a construção identitária com base em abordagens culturais e interpretativistas e o papel reflexivo/crítico do professor e do aluno produtor de textos; tudo em perspectivas amplas e processuais.

No âmbito da linguística aplicada, alguns estudos tomam como base as reflexões de Bakhtin para solucionar e aprimorar os tão debatidos problemas de uso da linguagem. Um desses estudos que muito se destacou foi o de Bhatia (2004, p. 202 *apud* ROJO, 2008), que questionou “em que medida as práticas pedagógicas devem dar conta de ou refletir as realidades do mundo do discurso?”, essa questão é explicada por Rojo (2014) quando apresenta a distinção entre o

gênero do texto e o do discurso, visto que o texto é a materialidade do discurso, que, diante da abrangência de estudos que corroboram e diverge essa concepção, constroem uma polifonia.

Nessa perspectiva, destaca-se, também, Kleiman (2014, p. 78) ao lembrar Bakhtin/Volochinov (1979), onde remete esse contexto às vozes de professores, assinalando que “as palavras do discurso contemporâneo adquirem, na voz social do professor, diferentes significados na situação comunicativa do contexto escolar, povoado pelas vozes do discurso da tradição às quais o professor está claramente dando uma resposta ativa”. A estrutura social onde o dialogismo (vozes) se constitui é a aula, como macro gênero. Nesse sentido, refletir a perspectiva de língua/linguagem presente no dialogismo requer pensar o ensino e a aprendizagem de língua de maneira mais abrangente quando pensamos na prática docente que desenvolve a “aula” como macro gênero do discurso.

Nessa linha de pensamento, é interessante que haja uma preocupação em efetivar de forma mais abrangente o macro gênero aula através de novas práticas, principalmente em aulas de língua materna que é o nosso foco, e, diante disso, a sala de aula esteja apta a emancipar sujeitos responsivos ativos. Retomando a nossa abordagem sobre a perspectiva dialógica de bakhtiniana, é necessário lembrar que, segundo Bakhtin/Volochinov (2006), a compreensão dos que utilizam a linguagem deve ser ativa e conter-se já no germe de uma resposta ativa, ou seja, a maneira em que o enunciado é produzido tomando como base a relação entre eu e o outro, esse deve ser seguido por uma resposta ativa do interlocutor. Isto posto, Bakhtin ([1952-53] 2003, p. 272) ainda lembra que “o próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente...e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência de enunciados anteriores”, onde o “seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecido do ouvinte” (*op. cit.*).

Isso nos leva a constatar que o enunciado é “uma ‘resposta’ aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta” (BAKHTIN, 2003, p. 297). Dessa forma, qualquer enunciação que fazemos está apta a ser correspondida por várias respostas criadas em forma de réplica (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006), onde, em seu esboço, o falante é capaz de

aprender um tema (ZOZZOLI, 2012). Nesse contexto, o sujeito responsivo ativo (CAVALCANTE, 1999) desenvolve, ao mesmo tempo, uma autonomia que, para Zozzoli (2006, p 120), é relativa, uma vez que “a autonomia é concebida como dependente da intersubjetividade que se dá no plano histórico-social. Além disso, é “relativa” também porque se apresenta oscilante, nunca estável, mesmo no que concerne um único sujeito”. O sujeito relativamente autônomo (ZOZZOLI, 2002), carece estar situado em espaços sociais onde a leitura e a escrita atuem com maior ênfase. É assim que estabelecemos uma ponte entre a compreensão responsiva ativa, a autonomia relativa e as práticas de letramento, respectivamente.

3. Práticas letradas em contexto dialógico através de gêneros orais em sala de aula

As noções referentes aos estudos bakhtinianos já aqui mencionadas, levam-nos, nesse tópico, a refletir mais especificamente sobre as práticas de linguagem em sala de aula, na intenção de apontar a aula de língua materna como ambiente influente na produção enunciativa de múltiplos micros gêneros que mediam essas produções. Nessa perspectiva, conforme o quadro abaixo apontado por Osias (2010, p. 16), vejamos alguns dos muitos gêneros orais que podem ser de grande valia para o ensino de língua materna em quaisquer níveis de ensino quando acatados pelos professores:

Gêneros orais não-ensináveis (espontâneos, cotidianos)	Gêneros orais ensináveis (comunicação pública formal)
Diálogo íntimo de salão	Seminários
Diálogo íntimo de círculo	Debates
Diálogo familiar-cotidiano	Entrevistas jornalística e profissional
Gêneros breves cotidianos de saudação	Discursos
Despedidas	Aulas
Votos	Comunicação pública formal
Relatos cotidianos	Relatório de experiência
Telefonemas	Testemunho em instância formal
Piadas	Conto oral
Avisos	Pregação
Programa de rádio (a depender do estilo)	Conferência

Mesmo que os gêneros não sejam vistos como ensináveis, assim como apresenta o quadro, estes podem ser trazidos para a sala de aula em outros momentos específicos. Sabendo

que “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 279), percebe-se que todas as ações de linguagem situam-se na perspectiva enunciativa, pois tem o sentido e a possibilidade dialógica em sua essência.

Considerando as concepções de letramento apresentadas nos tópicos de discussão, vê-se que ambas as classificações de gêneros do discurso podem ser trazidas para a aula de língua materna, desde que seja fruto de um planejamento, como mostramos nas 2 (duas) propostas a seguir:

3.1. Diversidade linguística

O tema de diversidade e variação linguística, o qual é alvo de múltiplas polêmicas teóricas no âmbito dos cursos de graduação em Letras, trás extensas contribuições para a prática pedagógica de professores de língua materna e/ou estrangeira. Ao trabalharmos com as múltiplas manifestações de linguagem em contexto escolar, principalmente em nível elementar (fundamental), esta é uma forma de contemplar os diversos contextos sociais de uso da linguagem dos alunos durante a aula.

Solicitando a participação dos alunos, pode-se criar uma roda de conversa sobre os diversos modos de usar a linguagem para o cumprimento, a despedida, as transmissões orais de informação etc. de modo em que eles observem o quão variante é a língua portuguesa; além de que essa prática estimula significativamente a abolição da prática do preconceito linguístico que tanto afetou as práticas de ensino-aprendizagem há alguns anos e vem sendo, isso graças ao enorme avanço dado pelos PCN's na educação nacional.

Outra forma de se influenciar a produção de gêneros orais em sala de aula é através de apresentações na inter-relação entre os gêneros não-ensináveis com os gêneros ensináveis, assim como: o telefonema e o seminário. Da maneira em que o professor solicita dos alunos a elaboração de um seminário onde serão discutidas as várias formas de se iniciar uma conversa telefônica ou outra prática rotineira de linguagem, estar-se-á estimulando a competência

linguístico-social dos alunos, implicando assim na identidade social do aluno que apresenta e o que interage no momento da socialização.

É importante, nessas práticas, que os professores criem momentos reflexivos para que abordagens tão relevantes não passem de meras atividades da aula de língua materna na escola. É salutar que temas como a diversidade linguística sejam abordados constantemente, pois a constituição do perfil social dos alunos resulta, também, da aprendizagem constituída no contexto escolar, onde o ensino de língua materna atua com grande ênfase e plausibilidade cotidianamente.

3.2. Leitura reflexiva através de textos escritos

Escrever e reescrever textos em aulas de língua materna pode parecer uma tarefa repetitiva, monótona e, até mesmo, desinteressante, onde até mesmo a socialização com a leitura se torna um momento de tensão para alguns alunos. Porém, ao partir de uma noção reflexiva em relação à produção textual, os olhares são direcionados para o desenvolvimento de uma nova competência: a crítica. Se os alunos têm a oportunidade de dialogar sobre assuntos de seus interesses, os quais já dominam por contato direto em sociedade, e até mesmo pela vontade de pesquisar e correr atrás de conhecimento, a prática textual já vai mudar de figura. Dessa vez, o aluno vai produzir no intuito de transmitir informações e criar diálogos para com quem ler.

Segundo Vigotsky (1996 [1930]) o professor deve orientar o aluno no desencadeamento da reflexão. Em outras palavras, carece criar estratégias para facilitar o enfrentamento do aluno acerca de questões complexas que permeiam o ensino e a doravante aprendizagem de língua em sala de aula. Deve, sobretudo, compreender reflexivamente as condições dos alunos, o contexto social e, principalmente, as suas necessidades no diacrônico processo de ensino-aprendizagem.

No contexto dessa proposta, encontram-se meios mais convenientes de abordar os gêneros ensináveis, pois estes têm maior impacto no desenvolvimento da competência leitora e escrita dos alunos. Nesse sentido, partiremos, aqui, do gênero conto oral.

Em sociedade, as raízes antigas oriundas de aspectos socioculturais possibilitam que indivíduos mais novos conheçam tempos passados e dialoguem esses aspectos com a vivência social deles nos dias atuais. Os contos são os gêneros que mais são vistos nessas

descentralizações culturais, por trazer de forma simples acontecimentos históricos de suma importância que marcaram, por muitos anos, as culturas em muitas localidades. Santos (2016) complementa que:

As histórias, em sua maioria, recolhem diversos contos, mitos e lendas originários de grupos étnicos africanos e indígenas, expressam-se por meio de fábulas, narrativas folclóricas, ditados populares, refletindo um painel histórico e cultural que compõe a identidade do povo (p. 59).

A escola enquanto instituição social pode abordar os gêneros orais em contexto de leitura, escrita e reescrita de forma conjunta. Através de textos escritos, o professor pode solicitar a transformação de gêneros jornalísticos em conto. Dessa forma, ao ter contato com informações oriundas de textos diversos, seja na mídia impressa como digital, os alunos adquirem conhecimento sobre o tema e podem criar contos relacionados a este no intuito de expandir a cultura de determinado povo, resgatando valores sociais, políticos e linguísticos.

Considerações finais

Com base nas reflexões explanadas no presente estudo empregadas na LA que, por sua vez, é uma ciência social, podemos refletir, nesse momento, sobre algumas contribuições da pesquisa que, mesmo em estado inicial, pode trazer para o ensino de língua materna, bem como para a formação de professores atuantes com esse componente curricular, principalmente no que concerne ao avanço progressivo da educação pública do estado de Alagoas.

Todos os conceitos de compreensão responsiva ativa e gêneros do discurso relacionados à formação docente, um grande avanço já pode ser observado, vista a grande relevância que a concepção de linguagem do professor implica em sua prática e, sem dúvidas, na formação dos alunos em situações de aprendizagem. Nessa linha de pensamento, ao entender a linguagem como aspecto concreto, dinâmico e indissociável do contexto social, o docente verá, por sua vez, a necessidade em estimular produção enunciativa dos alunos em ambas às modalidades de linguagem, por entender que o ensino de língua materna e estrangeira precisa enfatizar todos os meios que a comunicação humana possibilita para se conceber.

Os estudos sobre letramento atuam positivamente na prática docente e no ensino, de forma que o aluno tem voz e vez em sala de aula, e pode, junto ao professor, desenvolver o processo de ensino-aprendizagem com base no dialogismo que acarreta numa aprendizagem coletiva sobre a língua materna muito além de exclusivos aspectos gramaticais e produções textuais estruturalistas.

Com as propostas apresentadas no terceiro tópico, espera-se contribuir com aspectos como: o conhecimento mais abrangente da linguagem em sala de aula de educação básica; o conceito de diversidade linguística na formação de cidadãos críticos e reflexivos; a compreensão de escola como âmbito social; e a necessidade de utilizar a oralidade formal e informal no intuito de resgatar aspectos culturais.

Assim, portanto, espera-se que esse estudo venha aprimorar de forma eficaz a prática de ensino-aprendizagem de língua materna por meio da formação de professores que, atualmente, carece de muitas atualizações através dos avanços de estudos linguísticos, literários e educacionais. Estima-se, por fim, que a aula, ao ser caracterizada como um macro gênero do discurso, venha ser melhor aproveitada como meio influente para a produção enunciativa de ações mediadoras dessas produções.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003.

BAKHTIN, M; VOLOSHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2006.

BHATIA, V. K. Análise de gêneros hoje. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. **Revista de Letras**, n. 23, v. 1/2, p.102-115, jan/dez. 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL, Secretaria Nacional de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

CAVALCANTE, M. S. A. O. O Sujeito Responsivo/Ativo em Bakhtin e Lukács, – “A língua sob o olhar da Análise do Discurso”. In: MOURA, M. D (Org.) **Os múltiplos usos da língua.** Maceió, AL: EDUFAL,1999.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 15-66.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.) **Um rumo para o debate.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 51-77.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel – Unicamp, 2005.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Lingüística Portuguesa**, v. 8, p. 409-424, 2006.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez, 2010.

LIMA, A. P. (Re) pensando o problema dos gêneros do discurso por meio de uma relação entre Bakhtin e Vigotsky. **BAKHTINIANA**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 113-126, 1o sem. 2010.

LOPES, I. A. **Cenas de Letramentos Sociais**. Programa de Pós Graduação em Letras/UFPE. Recife, 2006.

MILLER, C. Genre as social action. In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter (orgs.) **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994. pp. 23-42.

MILLER, C. Genre as social action. In: **Quarterly Journal of Speech**, 70 (1984), pp. 151- 167.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.) **Um rumo para o debate**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 113-128.

MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

OSIAS, J. P. A. Os gêneros orais como objeto de ensino. **Temática (João Pessoa. Online)**, v.8 Ano VI, p. 01/08-20, 2010.

ROJO, R (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: entre a privação sofrida e a leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-275.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

SANTOS, L. F. Letramento acadêmico de alunos de Letras: construindo possibilidades e atitudes ativas e táticas. **Revista Matraga**, v. 22, p. 125-143, 2015.

SANTOS, S. G. Práticas de letramento no Projeto Baú de Leitura: um estudo de caso em uma turma da zona rural do agreste sergipano. In: SILVA JÚNIOR, S. N; SILVA, M. Y. L; SILVA, E.

B. Letramentos, ensino e formação docente: diálogos em perspectivas contemporâneas. Pará de Minas, MG: VirtualBooks Editora, 2016, p. 45-81.

SILVA JÚNIOR, S. N. A semântica em eventos de letramento: concepções sobre as aplicações no processo de alfabetização linguística. **Revista Philologus**, v. 22, n. 64. Rio de Janeiro: CiFEFiL, p. 9-21, jan./abr, 2016.

SILVA, E. M. **Histórico de letramento e práticas letradas em redações de vestibular.** Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Unidade Acadêmica de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2001.

STREET, B. V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. V. **Literacy in the Theory and Practice.** Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. **Perspectivas interculturais sobre o letramento.** Trad. Marcos Bagno. Filologia lingüística do português, n. 8, p. 465-488, 2006.

STREET, B. V. **What's "new" in new literacy studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1996 [1930].

ZOZZOLI, R M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (1): 253-269, Jan./Jun. 2012.

ZOZZOLI, R. M. D. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. In: ZOZZOLI, R. M. D. (Org.) **Ler e produzir: discurso, texto e formação do leitor.** Maceió: Edufal, 2002. p.17-31.

ZOZZOLI, R. M. D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, V. (Org.). **Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: EDUCAT, 2006. p. 105-143.